

Zeitschrift: Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse

Herausgeber: Verband Schweizerischer Privatschulen

Band: 13 (1940-1941)

Heft: 1

Artikel: Schularbeit in der Krisis

Autor: Rinderknecht, Hans J.

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-850625>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 14.04.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

SCHWEIZER ERZIEHUNGS-RUNDSCHAU

ORGAN FÜR DAS ÖFFENTLICHE UND PRIVATE BILDUNGSWESEN DER SCHWEIZ

50. JAHRGANG DER „SCHWEIZERISCHEN PÄDAGOGISCHEN ZEITSCHRIFT“, 34. JAHRGANG DER „SCHULREFORM“

Herausgegeben von Dr. K. E. Lusser, St. Gallen, in Verbindung mit Dr. W. v. Gonzenbach, Professor der Eidgen. Technischen Hochschule, Zürich, Universitäts-Professor Dr. H. Hanselmann, Zürich, Erziehungsrat J. Schälin, Menzingen, A. Scherrer, Trogen, Schulinspektor des Kts. Appenzell A.-Rh., Universitäts-Professor Dr. C. Sganzi, Bern. Redaktion: Dr. K. E. Lusser, Rosenberg, St. Gallen

ST. GALLEN

APRILHEFT 1940

Nr. 1 XIII. JAHRGANG

Schularbeit in der Krisis. ¹⁾

Von HANS J. RINDERKNECHT, Seminarlehrer, Zürich-Untersträß.

Vorbemerkung der Redaktion: Der Autor des nachfolgenden Aufsatzes behält sich jedes weitere Nachdrucksrecht ausdrücklich vor.

Kann man heute von Schularbeit in der Krisis sprechen? Haben wir denn nicht geglaubt, mit „Krise“ bezeichnete man jenes lange Siechtum der europäischen Volkswirtschaften etwa vor 1937? Heute aber erlitten wir das ungeheuerliche Erdbeben des neuen Krieges, das wenigstens ein künstliches Aufhören der Arbeitslosigkeit, und damit der „Krise“ mit sich gebracht hätte?

Krisis heißt Schnitt. So hat eben die lange, bange Zeit des Krankens aller Wirtschaft ihren Namen zu Unrecht getragen. Viel eher verdient die heutige Zeit mit ihrem gewaltsamen Umbruch alles Bisherigen den Namen „Krisis“, Einschnitt.

Schnitte sind immer eine sehr schmerzliche Angelegenheit. Das gilt nicht allein von den Verletzungen der Körperhülle. Auch Lebensabschnitte, die hinter uns versinken, einschneidende Veränderungen unserer Arbeit, unserer äußern Verhältnisse oder auch seelische Beziehungen und geistiger Gebilde bedeuten immer schmerzliche Eingriffe und Störungen. Heute aber geht es wohl um eine Gesamtkrisis menschlichen Seins.

Daß wir auch als Berufsleute, als Lehrer mit hineingerissen sind in die Not dieser Tage, ist mir kürzlich beim Besuch eines Lehramtskandidaten in einem Industrievorort schreckhaft klar geworden. Ich fand eine Schar von Zweit- und Drittkläßlern

¹⁾ Wir möchten bei dieser Gelegenheit auf folgende Publikationen Prof. Rinderknechts besonders aufmerksam machen: Die Schule von morgen. 1937, 43 S. — Rinderknecht und Zeller: Kleine Methodik christlicher Unterweisung, 2. Aufl. 1939, 170 S. — Schule im Alltag, eine Methodik. 1939, XXIV und 622 S. Erschienen im Zwingli-Verlag, Zürich. — Auf das Werk „Schule im Alltag“ werden wir noch in einer ausführlichen Rezension zurückkommen.

Die Redaktion.

voll so unerhörter Zuchtlosigkeit und Lumperei, daß weder die Strenge des Lehrers, noch das befremdete Gesicht des Zuhörers irgendwelchen Eindruck machten. Die Kinder ließen sich nicht stören im leisen Schwatzen, im verborgenen Puffen und Knuffen und in ihren unterirdischen Wurfübungen mit Schulsachen. Was war los? Die Väter großenteils im Militärdienst, die Mütter auf Arbeit aus, die Kinder am Abend stundenlang sich selbst überlassen. Die gewohnte Ordnung also war tiefgreifend zerstört, nur gingen eben auch die Kinder selber auf Störung des geordneten Gefüges der Schule aus. — Ich hörte von freiwilligen Helfern, die nach der Mobilisation vertretungsweise in den Schuldienst eingetreten waren, ihre Arbeit aber nach wenigen Wochen wieder aufgeben mußten, weil sie der Zuchtlosigkeit und Zerfahrenheit, der Unbotmäßigkeit und Unordnung nicht Meister werden konnten, die über das junge Volk der Vorstädte gekommen war.

Bald werden sich wohl auch die ökonomischen Folgen der Mobilisation in unserem Arbeitsbereiche stärker auswirken. Dabei müssen wir ja erst noch mehr als dankbar sein, wenn unser Kriegstribut mit derartigen Leistungen abzumachen ist. So können wir uns denn wohl in die Unannehmlichkeiten der Einquartierungen schicken, selbst wenn es gilt, zu zweit im gleichen Schulzimmer zu hausen oder in irgendeinem unmöglichen Lokal zu unterrichten. Auch ungewohnte Stundenpläne sind zu ertragen und selbst die Notwendigkeit, in der eigenen und dazu noch in einer Nachbargemeinde Schule zu halten, kann in Kauf genommen werden. — Daß jetzt an manchem Orte weder bei Bürgern, noch bei Behörden geneigte Ohren für die Begehren der Schule zu erwarten sind, können wir ebenfalls verstehen. Und dabei bedeutet das immerhin das Ende mancher stillen Hoffnung.

Mit Geld und Raum und Zeit aber fallen viele Möglichkeiten dahin. Das gemütliche Selbsterarbeiten, Kleben und Basteln findet keinen Ort mehr. Von der Pflege eines wirklich freien Unterrichtsgesprächs ist nicht mehr die Rede, wenn der Stundenplan auf ein Mindestmaß zusammengestrichen wird. Vorarbeiten und Hausaufgaben werden eine notvolle Angelegenheit. Und die schönsten Rosinen im Kuchen beginnen überhaupt langsam ganz zu fehlen. Das Schultheater und die Lichtbildvorführungen, Unterrichtsgänge und Schulfunk, ja selbst Zeichen- und Singstunden werden da und dort einfach ausgemerzt.

Wenn wir aber erst an die Nöte denken, die mancher von uns ganz allein für sich durchkämpft, um heute innerlich seinen Weiterweg zu sehen, wird uns vollends klar, wie wir miteinbezogen sind in die Geburtswehen des Neuen, das kommen soll. Der fröhliche Optimismus, der an die Aufwärtsentwicklung des Menschen glaubte, ist bekümmert und still geworden. Pazifisten und Antimilitaristen müssen nach einem neuen Vers suchen. Die Glaubenden ringen zutiefst um Deutungen dieses entsetzlichen Geschehens, dessen Zeugen wir sein müssen. „Que peut encore espérer l'homme aujourd'hui?“ heißt das Thema, über das ein Jules Romains jetzt in seinen Schweizer Vorträgen spricht.

Ich will mich aber nicht länger in allgemeinen Ausführungen bewegen. Es gilt ganze Bereiche aus unserer Betrachtung auszuschalten. Wenn da von zuchtlosen Schülern die Rede war, so muß doch auch vom Fehlen des Lehrers gesprochen werden. Wir wollen keinen Augenblick unserer Zeit mehr darauf verwenden, über die böse „Jugend von heute“ zu jammern. Diese Jugend ist ja doch irgendwie Spiegelbild unserer selbst. Wir wollen auch von den Behörden und ihrem Verhalten, von knappen Gemeindefinanzen und dergl. nicht sprechen. Schließlich sind alle äußeren Umstände doch nicht letztlich entscheidend. Wenn alles Material fehlt, dann konnte ein Pestalozzi eben noch über das Loch in der Tapete eine spannende Lektion halten. Wir haben ja eigentlich immer gewußt, daß es nicht entscheidend auf Aeußeres ankommt.

Es gibt im Grunde nur zwei Gebiete, die wirklich uns Lehrer angehen: Wir selbst und unsere Arbeit. Es soll also nur von unserer ureigensten Berufskrisis die Rede sein, von der Krisis des Lehrers und der Krisis der Methode. Darüber möchte ich sprechen. —

Die Krisis des Lehrers.

Die Krisis des Lehrers ist nicht von heute. Sie ist eher eine latente, schleichende, von lange her vorbereitete Störung. Für das Vorhandensein der Lehrerkrankheit, die ich meine, gibt es, wie mir scheint ein untrügliches Zeichen. Jeder Lehrer, der sich in seiner Schule langweilt, der dort nicht sein wahres

Lebenszentrum mehr hat, ist von ihr befallen. Solcher geheimer Kranker gibt es viele. Wir alle waren wohl schon von dieser Schulblutarmut befallen. Ich traf kürzlich einen unserer begabtesten jungen Vikare in seiner abgelegenen Bergschule ganz matt und lustlos an. Er war „mit dem Stoff fertig“ und wußte nichts mehr zu tun, als im Rechenbuch zu repetieren; nun kam er mir genau so trostlos vor, wie ich selbst mir vor Jahren erschienen. Aus dieser geistigen Auszehrung erwachsen dann die berüchtigten Charakterverkalkungen des Lehrers, wie ich sie einmal von Heinrich Hanselmann schildern hörte. Es gab wenige Erscheinungen in Hanselmanns Katalog der Berufskrankheiten, bei denen man sich nicht voller Schrecken sagte: Das hast du wohl auch schon an dir! Denn alle die unangenehmen Eigenschaften, um deretwillen wir Lehrer etwa belächelt werden, wurzeln wahrscheinlich in einem ständigen Zukurzkommen an echter Berufsbefriedigung. Innere Leere und Armut, Gelingweiltheit vom immer Gleichen, Minderwertigkeitsgefühle wegen unseres Standes, Sehnsucht nach einem reicheren und weiteren Leben und größeren Verhältnissen — das sind die eigentlichen Krankheitsherde, die in uns fressen und nicht etwa das bißchen Rechthaberei und Kleinlichkeit und Schulmeisterei, deretwegen man uns nicht so sehr schätzt.

Das, was etwa ein strammer Mittelschüler im letzten Herbst als schreienden Hohn empfand: Angesichts einer Welt, die zusammenzukrachen droht, weiter Aufsätze ergrübeln, Vokabeln lernen und immer noch mathematische Probleme ergründen zu müssen, das ist ja von lange her unser tägliches Brot. Immer dasselbe Einmaleins und stets das gleiche Lesebuch. Täglich die gleichen Schwachköpfe in der Klasse und immer dieselben Gesichter im Lehrerzimmer. Es gibt ja wohl in jedem Stande Geldgeier und es gibt wiederum Lehrer, die aus bitterer Not nach einem Mehrerwerb Umschau halten müssen. Aber unter uns Lehrern haben wohl immer manche — und nicht die Schlechtesten — sogenannte Nebenbeschäftigungen ausgeübt w e d e r aus Geldgier, n o c h aus Not, sondern aus Lebenshunger, aus brennender Sehnsucht nach wirklich lebenswertem Tun. Wir bleiben von Hause aus zeitlebens Romantiker, unverbesserliche Hoffnungsmenschen, die unentwegt glauben, hinter der nächsten Ecke der Zukunft müsse doch endlich einmal jenes weite Land aufgehen, in dem das Leben neu und schön und reich werde. Und immer war es dasselbe und alles Neue wurde sobald schon schal und abgestanden.

All dieses Träumen aber hat der Krieg nun jäh abgeschnitten. Er hat uns noch Zulagen derselben langweiligen Arbeit gebracht und Abstriche wohl gerade an den Fächern, in denen die Seele etwa einen Flug in buntere Fernen hatte unternehmen können. Er hat uns womöglich Doppelklassen aufgeladen und irgendeine neue Tücke zu den alten

Berufsnöten hinzugefügt. Die schleichende Krisis ist damit zu einer akuten geworden. Unsere Nerven werden auf letzte Proben gestellt, glauben wir.

Aber es bleibt ja nicht bei diesen Fragen der Kraft und des Könnens. Im Innersten wälzen auch wir die Probleme der unsichern Lage unseres ganzen Volkes. Werden wir äußerlich verschont bleiben? Wir spüren deutlich, daß mit dieser Welterschütterung auch unsere eigene Existenz ihr gutbürgerliches Fundamentlein verloren hat. Wir fühlen uns auf uns selbst gestellt; denn da ist keiner, der für alle möglichen Fälle denkbarer Grenzverletzungen uns einen wohnlichen betonierten Unterstand für die ganze Familie samt monatlichem Einkommen, sicherm Nachschub und weiterlaufender Pensionsberechtigung garantierte. Nun muß ein jeder mit seiner Zukunftsangst selbst fertig werden, auch mit jenen dunkeln Schrecken, die er niemandem mitteilt, die aber doch immer wieder über einen kommen können. „Der Starke ist am mächtigsten allein...“ hatten wir wohl oft mit unsern Schülern gelesen. Aber nun sind wir eben nicht allein, sondern haben vielleicht Frau und Kinder oder eine alte Mutter zu versorgen. Und das Schillersche Wort hat seinen klingenden Glanz verloren. Leben ist härter und prosaischer, als Dichtung.

Ja, so prosaisch eben, daß wir aus aller dunkeln Bangnis heraus unweigerlich immer wieder in die hellen rechtwinkligen Welten unserer Schulen treten und eine unruhige Jugend unsere alten Künste lehren müssen: Rechnen, Lesen, Schreiben.

Die Krisis der Arbeit.

Das aber ist noch nicht einmal alles. Viel weitergehend, wenn auch nicht so ins Tiefste erschütternd, wie es die Lebenskrise des heutigen Lehrers sein kann, erscheint mir die Krisis der Schularbeit, die Krisis der Methodik. Dabei denke ich nicht so sehr an äußere Veränderungen. Die Möglichkeiten der Material- und Apparatschule sind da und dort einfach gestrichen worden. Was man an Anschaffungen sich erträumte, das ist nun gestorben an den dringlicheren Forderungen des Gemeindebudgets. Das allein schon kann ja gewisse Arbeitsmethoden verunmöglichen. Ich glaube aber, daß die Krisis der Schularbeit tiefer wurzelt. Ich habe vor zwei Jahren in Süddeutschland angeklopft, weil ich mich gern noch einmal in ein paar alten Reformschulen umgesehen hätte, wie ich sie zehn Jahre zuvor besucht hatte. Es war erschütternd zu sehen, wie wenig von den brennenden Fragestellungen der Reformpädagogik unter den Jungen noch lebte. Alles ausgelöscht von den viel dringlicheren Problemen des Durchkommens, des durchsehens in den Fragen um Glaube und Kirche, des Vorwärtsmachens im atemraubenden Rennen um die Gunst der Mächtigen.

Ich glaube, um wirklich klar zu sehen, müssen wir zunächst einmal einfach eingestehen, daß die hellen

Gestirne am Schulhimmel der Nachkriegszeit erloschen sind. Der Glanz Wiens verblich über Nacht, und zwar nicht erst im März 1938. Das Gerede um die Reformschulen ist verstummt. Die Wallfahrtsorte der Pädagogik sind verschlossene Gärten geworden. Die Auflagen der führenden pädagogischen Blätter von ehemals sind unter das Tausend hinabgestürzt und eine Unzahl Stimmen im Blätterwald sind gänzlich still geworden. Die Ergebnisse all des heißen Strebens aus jenen Jahren sind nicht einmal recht faßbar. Und wer weiß — vielleicht sind auch alle jene Versuche nicht so wichtig gewesen. Vielleicht hatten auch sie auf einem trügerischen Grunde geruht, auf der Hoffnung nämlich, daß es gelingen müßte, durch immer bessere Organisation der Schule, immer feinere Zurüstung der Stoffe, immer reichere Hilfsmittel, immer wissenschaftlichere Installationen zu immer sicherern Ergebnissen des Unterrichts zu gelangen. Vielleicht ist doch eben all dies Suchen nach Wegen und Hilfen letztlich erwachsen aus einem Irrglauben an Organisation und Material, an Farbkasten und Wandbilder, an Fürsorgeeinrichtungen und Schullandheime, an Experimentiertische und Reformstühle. Verzeihen Sie mir das derbe Wort: Wir hatten einmal zum Glauben geneigt, je mehr moderne Ware im Laden sei, desto herrlicher werde das Schulleben. Aber es sind auch die Kinder verwöhnter geworden und die Ergebnisse verschwommener, weniger sichtbar hinter aller Pracht des Reformschulkrams. Wir hatten übersehen, daß es letztlich bei allem gesegneten Lernen bei der letzten kleinen Einsicht in irgend einen Zusammenhang ganz einfach um Geistiges geht, um etwas ganz anderes also, als was mit Händen zu greifen ist.

Ich will nicht vorschnell die Schulreformzeit schmähen. Alle Reform, die wir hinter uns haben, bedeutet berechtigte Kritik an irgendeiner Karrikatur von Schule. Alle rechte Reform war Abschneiden irgendeines krankhaften Gewächses. Alle Versuche der letzten Jahre haben darum irgendetwas zu sagen. Ich greife nur einmal das berühmte Schlagwörterpaar „Arbeitsschule-Lernschule“ heraus. Es kennzeichnet eben doch das Aufblitzen einer entscheidenden Erkenntnis. Man hatte begonnen, einen der gefährlichsten Irrtümer zu bemerken, der aller unserer Lehrerarbeit droht, den Wahn nämlich, daß das Nachdenken vom Lehrer geleiteter Entwicklungsreihen schon wirkliches selbständiges Denken der Kinder bedeute. Man zeigte uns, — in meiner „Schule im Alltag“¹⁾ steht jene köstliche Kühnelgeschichte nachgedruckt —, daß nicht Lehrerführung und -leitung sein könne bis zum Abschluß der Schulzeit, wenn man später selbstdenkende, tätkräftige junge Menschen haben wolle. Man erkannte endlich, daß Nachsprechen der Schüler, Nachschreiben und Nachzeichnen noch lange keine Ge-

¹⁾ Zwingliverlag, Zürich, 1939, S. 573.

währ dafür böten, daß nun einer auch wirklich eine eigene Einsicht gewonnen hätte. Es wurde die entscheidende Wichtigkeit des echten Dabeiseins, des Lernen wollen's, des Selbsteinsatzes erkannt. Die verschiedenen Stilformen der Arbeitsschule, die wir Aeltern mit eigenen Augen gesehen hatten, spiegeln eigentlich nichts anderes wieder, als das unerläßliche Ringen um letztes, innerstes Dabeisein der Kinder. Die Formen der Handarbeitsschule, die dann abgelöst wurden vom „Arbeitsprinzip“ mit begleitenden Zeichen-, Klebe-, Falt- und Legemöglichkeiten in allen Fächern, um schließlich zu münden in die Arbeitsschule Gaudigscher Prägung, der es letztlich um spontane geistige Tätigkeit der Kinder ging — sie alle sagen uns nur, daß man im Grunde einfach von neuem nach dem Zauberschlüssel zu echter Schule fahndete. Man hatte die 100 Jahre alte, lauwarne Bodenölmosphäre satt bekommen und suchte aus allen Kräften wieder den Zugang zum innersten geistigen Sein des Schülers, wie ihn ein Pestalozzi besessen haben muß. Er hatte einmal gesagt: „Man soll nur wissen um des Tuns willen. Ausüben und Tun ist für alle Menschen die Hauptsache. Wissen und Verstehen ist (nur) das Mittel, durch welches sie in der Hauptsache wohlfahren.“ Solche Erkenntnisse hatten nach seinen eigenen Worten einen Georg Kerschensteiner, den Vater der Arbeitsschule, in seinem reichgesegneten Pädagogenleben geleitet. Und etwa die Goethesche Lehre dazu: „Denken und Tun, Tun und Denken, das ist die Summe aller Weisheit. Wer sich zum Gesetz macht, das Tun im Denken, das Denken im Tun zu prüfen, der kann nicht irren, und irrt er doch, so wird er sich bald auf den rechten Weg zurückfinden.“

Die Unübersichtlichkeit aller Reformpädagogik beruht darauf, daß diese Leitgedanken von viel weniger wichtigem Rankenwerk überlagert waren. Die letzten drei Jahrzehnte Schullebens sind auch eine wirklich aufgewühlte Zeit mit widerstrebenden Tendenzen gewesen. Wenn man bedenkt, daß der Rücktritt Kerschensteiners als Münchener Schulrat schon 1919 erfolgte, daß also die Schulreform in seinem Sinne damals als abgeschlossen betrachtet werden konnte, daß aber bis 1923 in Jena noch ein Wilhelm Rein wirkte, der noch immer als echter Nachfolger Herbart's sein pädagogisches System entwickelte — 2 Semester allg. Pädagogik, ein Kolleg über Didaktik und 2 Semester spezieller Didaktik —, daß Rein im großen und ganzen noch die Zillersche Richtung vertrat, die ein Kerschensteiner soeben als eine „psychopathische Pädagogik“ gescholten hatte, so ist schon damit viel von dem Neben- und Gegen-einander jener Jahre angedeutet. Im ersten Nachkriegsjahrzehnt war zudem der reiche Wundergarten der deutschen Versuchsschulen aufgeblüht: Zur Arbeitsschule und zu den verschiedenartigen Landerziehungsheimen waren neue Gebilde hinzugekom-

men: Die Tatschule, deren Ziel wirkliche Aktivität der Kinder war; die Lebensschule, die ihren Unterricht nur an Begebenheiten des wirklichen Geschehens anzuknüpfen suchte; die Produktionsschule, welche durch Erzeugung und Verkauf praktischer Gegenstände auf das Leben im Getriebe der Wirtschaft vorzubereiten suchte; die Planschüler, die den Nachdruck auf rationelle Organisation der Stoffe und der Einprägmethoden legten. Damit sind nur erst ein paar wenige Namen genannt, zu denen man weitere Ausführungen in „Schule im Alltag“ nachschlagen müßte. In diesen Schulen allen, gleichgültig wie sie sich nannten, wurden wohl überall die verschiedensten neuen Arbeitsweisen durchgeprobt, wobei die Leiter dann zu dem Sondergut ihres neuen Schultyps noch irgendetwas schon Bewährteres hinzufügten. Ich denke nur an den (viel erörterten und lange recht unklar und mannigfach gedeuteten) Gesamtunterricht, an das Heimatprinzip, an Decroly- und Montessorimethoden, von denen Niederschläge wohl in allen Versuchsschulen anzutreffen gewesen.

Selbst noch von dieser Fülle gilt, was ich oben bereits sagte: Ueberall, in jedem Versuch steckt ein Körnchen berechtigter Kritik am unwandelbaren alten Schlendrian, der uns so schnell droht, wenn wir irgendwo „auf unsern Hefen liegen bleiben“, unser Lebenszentrum aus der Schule hinausverlegt haben. Am stärksten gilt das vielleicht von den in unserem Vaterlande besonders gepflegten Formen des Gesamtunterrichts und dem bei uns sogar gewachsenen Bewegungsprinzip der vortrefflichen Frau Bebié-Wintsch. Der Ertrag dieser Umstellungen könnte aus der heutigen Schule nur unter großen Schädigungen ausgemerzt werden.

Aber wir müssen im Rückblick sagen: Das werden doch wohl Fiebererscheinungen gewesen sein. Ein solch wirres Durcheinander von Versuchen und Anregungen — jedes Fach hat ja dann noch sein eigenes Reförmchen gehabt, woran uns etwa die Begriffe Reformschrift, Singbewegung, Ganzheitslesemethode erinnern mögen — deutet doch wohl auf eine etwas ungesunde Verfassung des übereifrigen Patienten hin. Es muß in der Schule ein ähnlicher Zustand geherrscht haben, wie bei uns später im Parteiwesen. Es soll mit dieser Andeutung einfach gefragt werden, ob die Fülle und rasche Aufeinanderfolge der Erneuerungsparteien nicht auf Fieber im Volkskörper deutete.

Im politischen Leben können wir das Vorhandensein fiebriger Erscheinungen auch sehr wohl verstehen. Wir haben delirierende und sterbende Völkerfamilien um uns gehabt. Wir haben an ihnen die Gefährlichkeit ihrer Krisen und die Zersetzungsanzeichen mit angesehen. Es sind Ansteckungskeime hereingeweht worden. Darum wurden wohl aus bestem Willen auch dem Patienten der eigenen Volksfamilie vorbeugende Serulkuren anempfohlen. Nun aber ist die Zeit der klinischen Versuche

vorbei. Das komfortable Sanatorium ist eingestürzt. Mit unserem Volke wird, wie mit andern, eine stürmische Roßkur durchgeführt. Jetzt sind Serumpräbeleien nicht mehr interessant. Nun kommt's drauf an, ob der Patient Lebenskraft genug besitzt, um im Freien, ohne Hätschelei und Pflege durchzukommen. Wird die Volksfamilie zusammenspannen, sich verstehen, sich gegenseitig helfen und stark genug sein, sich zu behaupten?

Mitten ins Volk eingebettet, betroffen von allem, was am Volkskörper geschieht, lebt unsere Schule. Sie ist bei allem Klagen und Schimpfen wütender Reformen stiller geblieben. Sie war ja auch nie so schlimm dran, wie andere. Wir waren nie, wie etwa ausländische Schulen, in ein Gipsbett gelegt worden, in dem einem Stoffplan und tägliche Beschäftigung bis auf die einzelne Stunde vorgeschrieben waren, wo man um 9 h. 30 das Büsi, das sich ins Klassenzimmer verirrt, hinausjagen mußte, weil erst für die Stunde von 11—12 Naturkunde auf dem Plan stand, und zwar grade: 3. Schuljahr: Von der Katze; a) Bestandteile, b) Lebensweise usw. Wir haben es darum wohl auch in den bewegtesten Zeiten der Schulreform nie so ernst geglaubt, daß unsere Schule in Lebensgefahr stünde, daß wir die gleichen Kuren nötig hätten und die gleichen Pastillen einnehmen müßten. Wir waren zurückhaltender gegen alle Reformfanfaren.

Aber heute ist nun eben auch unsere Schule hinausgeworfen aus dem 1. Klaß-Klinikzimmer der Reformpädagogik in die Freiluft. Jetzt sind keine Versuche mehr möglich, sondern Leben, einfaches, nacktes Weiterleben.

Das macht auch heute unser aller Besinnung so ernst. Wir können uns angesichts der Nöte und der Finanzen und der Bedrohung unseres Landes nicht vor der Frage drücken: Sind wir ... ist meine Schule echte, wirkliche Lebensschule? Bereitet sie auf ein hartes Leben vor, wie es mir, meinen Schülern vielleicht morgen schon wartet?

Wir stehen in Revision mitsamt unserem ganzen Volke. Revision aller Einrichtungen, der politischen wie der sozialen, der militärischen wie der wirtschaftlichen ist nun tägliche Pflicht der Verantwortlichen.

Sinn und Heilwirkung der Krisis.

Eine Krisis im körperlichen Leben bedeutet wohl höchste Gefahr, ernsteste Entscheidung, Wendung so oder so. Aber sie bringt auch ein Ende der Unentschiedenheit, eine Abkürzung des Dahinsiechens, einen Ausfluß des Ungesunden. Im Genesungsfieber bäumen sich die Lebenskräfte auf. Es geht der Heilung zu. Krisis heißt Ende und Wende.

Wir wollen uns freuen, daß diese Möglichkeit besteht auch für unser persönlichstes Sein, auch für unsere eigenste Krise.

Da muß allerdings Vieles heraus. Wenn wir nicht

schlimmen sozialen Auseinandersetzungen entgegen gehen wollen, so muß ein Ende werden mit unserm Materialismus, mit unserm Kleben am Erfolg und Streben nach mehr Geld und mehr Besitz. Das wird Veränderungen bedeuten vielleicht in unserm Wohnen, wie in unserm Zusammenleben mit Kollegen, in unserer Arbeit wie in unserer Freizeit.

Es wird ein Ende werden müssen mit unserem schleichenden Optimismus, der stets und zäh auf immer günstigere Umstände gehofft hatte. Eine harte Zeit wird uns auf rauhen Boden und in züliges Klima stellen. Wir werden auf uns selbst geworfen. Nun geht es wohl allen so, wie es etwa in den Kundgebungen der Behörden angetönt wird: Verantwortung übernimmt niemand für uns. Verbindliche Räte erteilt uns keiner. Wir müssen wissen, was wir wollen und sollen, wenn Krieg ins Land brechen würde. — So müssen auch wir wissen, was wir wollen und dürfen, wenn wir unsere Schüler vielleicht nur noch wenige Monate, nur noch Tage um uns haben werden. Unser General hat die Pflicht, mit allen Möglichkeiten zu rechnen. Das ist sein Beruf. Dazu ist er da. Und die schlimmsten Eventualitäten muß er am gründlichsten bedenken. Verdienen wir den Namen: Jugendführer, wenn wir es anders halten?

Mir scheint, aus solcher Besinnung auf unsere letzte persönliche Verantwortung für die Tage, die uns geschenkt sind, wachse als erstes auf ein Wissen um unsere Verpflichtung für das Ganze unseres Volkslebens. Wir dürfen nicht Egoisten bleiben und dürfen keine mehr erziehen. Es ergeben sich von daher ein paar wenige Richtlinien für das Schulleben in unserer Zeit, von denen mir scheint, sie seien „krisenfest“. Die erste Verpflichtung ist die zur Gemeinschaftserziehung. Wir müssen den Willen in unsern Schülern heranbilden, Gemeinschaft zu bejahen und durchzuhalten um jeden Preis.

Die Kameradschaftsschule

Ist darum die Form unserer Klassen. Kameradschaft zu schaffen unsere Pflicht. Ihr habe ich in „Schule im Alltag“ wohl einen großen Raum des praktischen Teils gewidmet. Dennoch möchte ich auch hier kurz zu sagen versuchen, was für Gemeinschaftserziehung, soll sie den Namen anders verdienen, entscheidend ist. Gemeinschaft setzt mindestens einen Partner voraus. Ein anderer, ein Du muß als gleichberechtigt mit mir selbst anerkannt werden. Damit ist meinem Ichwesen eine unübersteigliche Schranke gesetzt. Das Sein des andern darf nicht verletzt werden. Bis ich aber wirklich von ganzem Herzen das Wohlergehen des andern, der andern will, muß in langer Erziehung eine Grundlage dazu geschaffen worden sein: Gemeinsame Erkenntnisse, gemeinsame Abmachungen binden mich. Es vergeht einige Zeit, bevor das möglich ist. Unterdessen muß doch auch bereits Gemeinschaft gehalten werden,

schon im Kindergarten, auch unter Erstkläßlern. Solange nicht Erkenntnis mich hält, muß mich eben die Vorschrift, der Zwang in Schranken halten und ich muß dazu erzogen sein, mich diesem Zwang zu fügen.

Einmal wird mir dann wohl von einer letzten Autorität her, aus einer letzten objektiven Ordnung heraus klar werden, daß Ordnung auch in den kleinen Dingen des Zusammenlebens sein muß. Es sind letzte Normen, die den Gehorsam stiften gegenüber dem Absoluten. Aus den absoluten Ordnungen und Gesetzen erst werden auch die kleinen Ordnungen unseres Daseins begründet.

Hier ist nun wohl ein sehr ernstes Wort zu sagen. Mir scheint, der Traum von Humanismus und Idealismus sei zu Ende geträumt. Was alles der homo sapiens noch human findet, das erlebten wir im Burenkrieg und in Polen, im Weltkrieg und in Finnland, in Versailles und in Spanien. Vom Humanismus, von der Menschlichkeit, ist keine Hilfe zu erhoffen. Der Idealismus hatte, mit Fichte zu reden, die menschliche „Vernunft als das einzig mögliche, auf sich selber beruhende und sich selber tragende Dasein und Leben“ erklärt. Nun: Im Namen dieser selben Vernunft sind die Ideen erwachsen, in ihrem Schoß wurden sie gezeugt, die Ideen, die als Kapitalismus und Kommunismus, als Imperialismus und Nationalismus Idole geworden sind, Staatsgötzen, gegen die der greuliche Moloch des Altertums ein harmloser Waisenknabe gewesen, Götzen, denen Menschenopfer zu Tausenden geschlachtet werden. Unsere Zeit beweist klärlieh, daß der, der keine letzte Ordnung anerkennt, auch keine vorletzte achtet. Es stehen uns allen nur zwei Wege offen. Der geistige Kampf von heute zeigt nur noch zwei Fronten: Eine, die letzte Normen gelten läßt und ihnen im persönlichen Alltag wie im Zusammenleben der Völker schlecht und recht zu entsprechen sucht, und eine andere, welche wir sehr gut kennen, welcher wir in feigen Stunden auch schon beigetreten, vor welcher wir uns oft schon geduckt haben. Es ist jene Front derer, welche die Achseln zuckt beim Aussprechen des Namens Gott, welche nachsichtig lächelt über konfessionell gebundene Gemüter und sich herablassend bereit erklärt, tolerant und „neutral“ sein zu wollen. Diese Front aber ist die Front derer, die kein unbedingt Absolutes kennen wollen. Aus ihr wird sehr, sehr schnell dann auch der Haufe, der mordet und dabei behauptet, nicht Krieg zu führen, der Verträge bricht und dabei vorgibt, einem höheren, ungeschriebenen Recht zu gehorchen, der zuletzt auch Meineide schwören und immer noch lächelnd erklären wird, das sei doch selbstverständlich erlaubt, wenn es nur dem eigenen Volke nütze.

Den Mut zu haben, die beiden letzten Fronten zu sehen und entschlossen der einen beizutreten, das dünkt mich erste Voraussetzung einer Schularbeit, wie sie heute getan werden muß. Das ist Bedin-

gung wirklichen Dienstes an Jugend und Volk von heute. Ich glaube und hoffe, die Zeit sei vorbei, wo es Christen möglich war, die andere Konfession als die Gegenfront zu betrachten. Um Konfessionsbekämpfung, um Konfessionswechsel kann es heute nicht mehr gehen. Wohl aber darum, im Letzten Ernst zu machen mit seiner Konfession, mit seinem Bekenntnis. Das heißt Ernst machen also mit letztem persönlichem Gehorsam und Ernst machen mit der Liebe, die handelt. Es dünkt mich, aus einer wirklichen Besinnung über die geistigen Fronten von heute könne keine andere Haltung erwachsen als stille Achtung vor allem echten Christentum.

Gemeinschaft aber darf nicht länger leeres Wort bleiben. Gemeinschaft heißt heute Opfer. Das kann für uns alle eine sehr praktische Angelegenheit werden. Wir werden bei gleichen Löhnen höhere Preise bezahlen müssen. Wir werden alle viel mehr steuern müssen. Unser ganzes Volk wird wohl seinen Kinolebensstil preisgeben müssen, der versuchte, sich jede Arbeiterwohnung so herzurichten, wie die Salons im Film aussahen. Fauteuils, Draperien und Radio für die Wohnung, Gamaschen und Pochettchen à la Filmstar für die äußere Aufmachung, Menü mit allen Herrlichkeiten der Büchsenindustrie auf dem Tische und als Krone das Weekend mit Sport und Betrieb wie in der vornehmen Welt — das waren so die Ziele des Lebens. Die komfortable Wohnung, die durch Kinder höchstens beschädigt worden wäre, das Töff mit Seitenwagen, wenn's nicht zum Auto reichte — so sahen die Ideale von gestern aus.

Wir werden zu einer bedeutend soldatichern Haltung kommen müssen und wir Lehrer müssen da wohl voran gehen. Vielleicht müssen wir in ganz altmodischen Dingen Vorbilder sein, wie im Haferbreissen und im Einkauf altbackenen Brotes. Es kann sein, daß dann erst, wenn wir in unsern Häusern still vorangegangen sind, uns die Kraft zuwächst, in den Schulen Aehnliches zu verlangen. Dann erst werden wir mit unsern Schülern z. B. Geldsammlungen durchführen können, dann erst die Materialersparnisse ernst nehmen, auf Reisen und derartige Dinge verzichten können. Statt dessen werden wir uns körperliche Ertüchtigung, Abhärtung und tägliche kleine Uebungsfortschritte in irgendeiner Fertigkeit als Ziele setzen.

Im methodischen Bereiche wird es um wenige Dinge gehen. Hodos heißt der Weg. Methode also Art des Weges, des Gehens.

Heute kann Methode nicht mehr heißen: Luxuriöse Ausrüstungsgegenstände für unsern Weg verlangen, sondern die Kinder ganz schlicht zu selbständigem, zielsicheren, gewissen Gehen anzuleiten. Wir haben beschämend lange dem Salon-Skihasen geglichen, der sich mit allem Drum und Dran von den Kantenski mit der Kandaharbindung bis zu den weißen Gamaschen ausrüstet, um dann am „Idioten-

hügel“ erst zu lernen, daß es vor allem auf die gründliche Skischule ankommt, auf Schreiten und Gleiten, Pflügen und Stemmen usw. und gar nicht auf die Ausrüstung zuerst.

Der Aberglaube an die Aufmachung hat uns schwer geschadet. Und es hat lange gedauert, bis uns klar wurde, daß nicht bewegliche Schulmöbel und Kinos, weder Schullandheime noch die Märchenecke im Zimmer, nicht Selbstregierung und Schülergespräch entscheiden, sondern ganz einfach die Denkschulung.

Zu streben haben wir also vor allem nach einer

Methodik geistiger Arbeit.

Dabei ist uns die Beschränkung der Lehrziele eher ein Nutzen. Wenn unter dem Zwang von Mobilisationen und fehlenden Stellvertretern da und dort nur mehr im Sinne der volkstümlichen Forderungen nach Lesen, Rechnen und Schreiben unterrichtet werden kann, so soll uns das vor allem Ansporn sein, in diesen Hauptfächern bestimmtere, sicher vorhandene, prüfbare Ergebnisse zu erreichen. Dabei denke ich beileibe nicht an eingebläutes Papageienwerk. Mir schwebt eindringlichste begriffliche Vorarbeit des Lehrers vor Augen. Bei den Präparationen nach den 5 formalen Stufen hatte man uns eigentlich viel zu sehr auf äußere Gliederung, bestimmte Abfolge der Teile und musterhaftes Entwickeln innerhalb der Lektionen eingeschult. Worum es heute geht — nachdem wir eben in der Schulreform erkannt haben, daß aller äußere Zauber der Aufmachung nicht entscheidend vorwärts hilft — das ist präziseste Organisation und Führung der geistigen Arbeit. Diese geistige Arbeit ist dem Elementarschüler noch nicht bewußt. Er muß dennoch so sauber geleitet werden, daß ihm in den formalen Arbeiten des Rechnens, der Sprachlehre und der Rechtschreibung vor allem mit der Zeit die Ordnungsgrundsätze, die Zusammenhänge, die der Lehrer erarbeitet, selber bewußt werden. Damit hat er dann ein Geistiges erkannt, nicht nur mehr nachgeahmt. Vorbedingung dafür ist, daß wir jede methodische Einheit, besonders eben in den Übungsfächern, vollkommen selbständig durchdacht haben. Das ist bescheidene Arbeit. Auch der Seminarist von heute leistet sie. Sie besteht eigentlich nur darin, daß wir jedes Stoffproblem einmal bis ins Kleine hinein durchdenken. Das Teilen mit Rest im 3. Schuljahr stehe auf dem Programm. Die begriffliche Besinnung stellt zunächst fest, daß es sich bei diesem Aufgaben-Typus: $45:7$, um 5 Größen handelt: Grundzahl 45, Teiler 7, Ergebnis 6, Rest 3, vor allem aber um die Einmaleinszahl 42. Die muß erkannt werden. Also heißt die erste Gruppe von Vorarbeiten: Erkennen der Einmaleinszahlen im Zahlraum bis 100. Wir werden alle 3er, 4er, 6er usw. Zahlen sagen, herausfinden, zunächst ohne Quotienten. Dann werden wir die Reihenzahlen mischen: 35 —

das ist eine 5er und eine 7er Zahl — 36 eine 2er, 3er, 4er, 6er, 9er und 12er Zahl. Jetzt müssen diese Zahlen aus gemischten heraus erkannt werden: 37 — da steckt 36 drin, das ist... Die Einmaleinszahlen waren bisher nur als Ergebnisse einer Multiplikation vertraut; nun stelle ich die Formeln um und nehme die Produkte voraus; zuerst Reihe um Reihe: 12 ist $2 \cdot 6$, 18 ist $3 \cdot 6$ — dann bunt $24 \dots 4 \cdot 6$, $54 \dots 9 \cdot 6 \dots$, schließlich die Zahlen aus verschiedenen Reihen gemischt: $24 \dots 6 \cdot 4$, $4 \cdot 6$, $12 \cdot 2 \dots$, $32 \dots 4 \cdot 8$, $16 \cdot 2$, $2 \cdot 16$ usw. Nun verwandle ich diese umgekehrt gesprochenen Multiplikationen in Divisionen: $42:6$ — $45:9$ usw. wieder zuerst innerhalb einer Reihe, dann die Reihen durcheinander geworfen. Und endlich stehe ich vor dem Teilen mit Rest, womit ein oberflächlicher Arbeiter beginnen würde.

Aus solcher Präparation allein erwächst die Möglichkeit selbständigen Aufbaues von Übungen. Sie ist darum die Grundlage aller methodischen Schularbeit. Ob wir sie erlernen, das ist entscheidend für die Befriedigung in unserer Alltagsarbeit und für wirklichen Fortschritt unserer Kinder. Wer sie gelernt hat, ist hoch beglückt. Damit hört das Immer-Gleiche auf, langweilig zu sein. Es wird zum selbst-erbauten Gebäude in unserm Geiste, das wir bis in die letzten Winkel überblicken und in dem wir unsere Schüler ganz sicher führen können. — Damit besitzen wir ein, nein, das Disziplinierungsmittel großer Klassen. Ich fand seine Wirkung kürzlich überraschend bestätigt in einer großen vorstädtischen Doppelklasse.

Es gibt selbstverständlich noch andere Richtungen, nach denen unsere Arbeit durchdacht werden muß. Vor allem handelt es sich da um die Besinnung auf die Beziehungen zwischen Stoff und Schüler. Dabei bedenken wir die Fragen: Wo kommt mein Stoff im echten Leben vor? — wie kann ich ihn auffällig machen? Wie kann ich die Schüler zum Stutzen und Staunen darüber bringen? — wie kann ich sie vermuten machen? — wie kann ich sie zu selbständigem Durchdenken bringen und wie zum Nachprüfen ermutigen? Wie ist noch weitergehende Selbsttätigkeit möglich, offene Augen? echtes Fragen?

Ich möchte nur noch anfügen, daß aus derartigem selbständigem Durchdenken aller Stoffe bis in ihre kleinen Gedankenelemente die Möglichkeit erwächst, auch selbständige Stille Beschäftigungen anzuschließen, die nicht nur bei den Kindern irgendeine wesentliche, wichtige Seite des Stoffes in Form leichter Analogieübung befestigen, sondern die auch — zumal in der Vielklassenschule — den Lehrer ungeheuer entlasten.

Aus einer gründlichen begrifflichen Besinnung heraus wächst einem aber meist das interessante Stoffgebiet, das den Schülern naheliegt und in das sich alle die vielen hundert Übungen einbetten las-

sen, wie von selbst zu. Denken wir wieder an das Beispiel von vorhin, das Teilen mit Rest: Der Osterhas rüstet sich. Er will allen Kindern 2 rote Eier bringen. Geht das mit 12, 17, 21, 36 usw.? Er will jedesmal 3 rote Eier schenken; geht's bei 14, 22, 31, 32, 45 usw.? — Er hat 24 Eier; wieviele kann er in jedes Körbchen legen (2, oder 3, oder 4)? Er hat 15, 36 40 usw. Ich brauche wohl nicht weiter zu belegen, daß dieses Stoffgebiet alle nötigen Vorübungen für das „Teilen mit Rest“ zu tragen vermag.

Nun dürfen wir aber nicht an geistige Arbeit allein denken, wenn wir nicht sehr einseitige Verstandesmenschen züchten und wenn wir es vermeiden wollen, daß eine große Zahl andersbegabter Kinder schweren Schaden nimmt. Ein zweites Kennzeichen krisenfester Schularbeit ist darum das Streben nach wirklicher Pflege des Seelischen. Feuchtersleben hat eine „Diätetik der Seele“ geschrieben. Es muß etwas ähnliches wie eine

Methodik seelischer Erziehung

geben, das also, was der Franzose „éducation du cœur“ nennt. Die strenge geistige Arbeit muß durchsetzt sein mit Möglichkeiten und Gelegenheiten zum Öffnen und Atmen der Seele, des Gemütes. Wir müssen Zeit gewähren zu stillem Staunen und Ahnen, zu herzlichem Freuen, heißem Mitfühlen, starkem Wollen und ruhigem Besinnen. Aber ebenso nötig ist natürlich der Ausdruck seelischen Lebens, sei es in stummer Gebärde, freier Zeichnung oder Malerei, leisem Summen oder jubelndem Singen und Jauchzen, sei es auch in Spiel und Reigen und Volkstanz. Wir müssen Gelegenheiten schaffen zur Betätigung des Gemütslebens, zum Freude bereiten und Hilfe leisten. Wir dürfen auch ja nicht vergessen, um jene frohe, vertraute Atmosphäre unserer Schule zu kämpfen, in der es möglich wird, Fehler einzugestehen und Schuld abzulegen durch ein offenes Aussprechen. Es ist nicht umsonst, daß die kleine Schrift Alfred Stückelbergers: „Der Erzieher als Seelsorger“ so starken Eindruck gemacht hat. Uns muß das viele Leid der Jugend wieder nahe gehen. Wir müssen es sehen lernen und so ernst nehmen mindestens wie die Prüfungsnöte.

Schließlich komme ich zu einer letzten Forderung an die Schularbeit in der Krisis. Es muß eine vertiefte

körperliche Erziehung

Platz bekommen in unsern Schulen. Und das bei gestrichenen Turnstunden?, werden Sie fragen. Ja. Trotzdem. Wir haben aus Finnland gehört, wie entscheidend die sportliche Bereitschaft des Volkes für die militärische Leistung gewesen ist. Von solcher sportlicher Bereitschaft haben wir viel zu wenig. Die hängt aber nicht an ein paar Turnstunden mehr oder weniger, sondern an täglicher körperlicher Übung, vielleicht nur in Form weniger Skiübungen oder einiger Freiübungen, wie sie beim

Radiofrühturnen wohl kommandiert werden. Solche Übungen sind in jedem Schulzimmer möglich. Die tägliche Wiederholung ist alles, worauf es ankommt. Und für uns selbst wird das wohl mit am wichtigsten sein.

Hinzukommen muß aber auch die Gewöhnung an gute Umgangsformen, die Erziehung zu gutem Benehmen. Wir mußten alle einmal grüßen lernen, links gehen lernen, bitten und danken lernen, Platzmachen lernen usw. Wieviel von den schönen Möglichkeiten, einander Freude zu machen, bleiben ungenützt, nur, weil man in der Jugend dazu nicht angeleitet oder folgerichtig genug angehalten wurde. Geben wir doch unsern Kindern diesen Schatz feiner Umgangsformen fürs Leben mit, dadurch, daß wir ihnen ein gutes und rücksichtsvolles Benehmen angewöhnen!

Ausblick.

Krisen sollen kurz sein. Schleichende Krisen nennt man zutreffender Siechtum. Auch wir können die Krise abkürzen. Wir sind nicht gezwungen, da untätig zu harren. Im körperlichen Leben beruht die Wendung in Krisen auf winzigsten verborgenen Umstellungen. Diese Umstellungen selbst werden kaum erkennbar oder meßbar sein. Erst die Wirkung kann gesehen werden. Wir können die winzige Umstellung, die zu gesunder Arbeit in der heutigen Schule nötig ist, jetzt in dieser Stunde abmachen.

Dazu brauchen wir Lehrer vor allem den Willen, heute umzulernen in den letzten Fragen. Wir müssen den Mut haben, in die Front zu treten und dabei vielleicht ganz neu zu beginnen, wie jene französischen Lehrer, die an Daladier geschrieben haben: (Aufgebot No. 1/1940) „Wir alle oder doch beinahe alle erkennen nun, daß die Schule ohne Gott abgewirtschaftet und daß sie Frankreich an den Rand des Verderbens geführt hat. Es ist dringendste Notwendigkeit, sich dessen bewußt zu werden, die begangenen Fehler einzusehen und Gott unsern Schulen wieder zurückzugeben.“

Der Vorwand der Neutralität hat uns Gott leugnen und an Stelle einer sittlichen und religiösen Erziehung die gefährlichsten und zersetzendsten Lehren setzen zu lassen. Selbst gläubige Lehrer haben nicht mehr gewagt, in der Schule den Namen Gott auszusprechen aus ängstlicher Furcht vor ihren Vorgesetzten.

In der furchtbaren Katastrophe des Krieges fühlen wir indessen, daß wir in Gottes Hand sind und daß wir der Hilfe des Himmels bedürfen. Wir erkennen, daß unsere Aufgabe als Erzieher darin besteht, den Seelen unserer Kinder zu helfen, sich zu Gott zu erheben.

Wir sind ohnmächtig, Herr Ministerpräsident, dieser hehren Pflicht gebührend nachzukommen, wenn die Behörden uns darin nicht unterstützen.

Darum gelangen wir an Sie, Herr Ministerpräsident, um Sie zu ersuchen, in diesem Sinne bei den Hochschullehrern, die Ihnen ihr ganzes Vertrauen entgegenbringen, zu intervenieren.“

Wir Schweizer können wohl nicht voll ermessen, welche Bedeutung eine solche Kundgebung aus den stark atheistisch beeinflussten Kreisen der französischen Lehrgewerkschaften besitzt. Sollten wir feiger sein?

Neben dieser innersten Entscheidung, die armseelige Alltäglichkeit unseres Lebens in die Gegenwart dessen zu stellen, von dem wir singen, daß alles Leben aus ihm ströme, braucht es wohl auch einen zweiten Entscheid, den nämlich, auch unsere liebe alte Schularbeit neu zu beginnen. Wir selbst werden den reichsten Gewinn davontragen, wenn wir uns entschließen zu ganz sachlicher, strenger Präparationsarbeit in den alten Stoffen, die wir schon zehnmal „durchgenommen“, und in denen wir noch immer am Gängelband eines Leitfadens oder Übungsbuches dahintrotten. Das wird weit führen. Zum Durchdenken ganzer Fächer nämlich, ganzer Lehrgänge und der einzelnen Lektionen; aber auch zu eigenem Aufbau der alten Dinge aus neuen Bausteinen unserer und der Schülerumwelt und zu neuen Arbeitsmöglichkeiten für unsere Kinder.

Hinzu kommt zweitens der Entschluß, ganz neu die Möglichkeiten und Bedürfnisse der kindlichen Seele durchzudenken. Oder ist es etwa in Ordnung gewesen, wenn ganze Wochen hindurch strengste Lernerarbeit verlangt wurde und nur etwa in einer knappen Vorlesehalbstunde am Wochenende oder alle vierzehn Tage das Gemüt trinken konnte, ohne durch eine Wissensfrage aufgeschreckt zu werden?

Ich will an eine neue Bereitschaft zu körperlicher

Schulung im weitesten Sinne, wie ich sie oben angedeutet, nur eben nochmals erinnern.

Worum es geht, das sind nicht Neuerungen und kostspielige Umstellungen, sondern eine verantwortliche Arbeit aus letzten Tiefen selbständiger geistiger Durchdringung. Jede Einmaleinsreihe, jede Grammatikübung, jede Sittenlehrstunde, jede Turnübung durchgestaltet zu wissen aus ernster, gründlicher Besinnung aus das hier gerade Wesentliche, das ist unser Ziel.

So wird an uns ein Wunder, das eigentliche Berufswunder, geschehen. Wer das erkennt, dem öffnet sich erst der Blick für die Herrlichkeit des Gestaltens in der einfachsten Lehrerarbeit, bei bescheidensten Verhältnissen und ohne alle große Apparatur. Die nötigen Hilfsmittel entstehen nämlich dann unter unsern Händen täglich von selbst.

Es geschieht das Wunder, daß das Leben in der engen Schulstube drin tatsächlich auch dem neu wird, der durcharbeitet, was er schon zwanzigmal durchgepflügt. So aber wird unser ganzes Berufsleben neu. Es wird zu einer beglückenden und begeisternden Sache. So allein lohnt sich's, Lehrer zu sein. So wird man ein Arbeiter, der seine Sache recht macht. Vielleicht einer, der mit Ernst Wiechert („Das einfache Leben“, S. 121) erkennen muß, daß „dem Menschen wohl nicht mehr gegeben sei, als in dem kleinen Umkreis seines Lebens das Rechte zu tun“.

Für anderes aber ist doch wohl kein Raum mehr in dieser unserer harten Zeit. Gesegnet aber sei diese Zeit, wenn sie uns wirklich die Krisis bringt, aus der wir, im Innersten genesen, hervorgehen als befreite, frohe, gehorsame Menschen Gottes und als schlichte, glückliche Gestalter unserer Schularbeit.

Der Umgang mit dem Schulkind und das Problem der Strafe.

Von HANS ZULLIGER, Ittigen.

Die doppelte Aufgabe des Lehrers.

Wenn wir vom Umgang des Lehrers mit dem Schulkinde sprechen, dann haben wir weniger die Lehr- und vielmehr die Erziehertätigkeit im Auge. Es bleibt unbestritten, daß wir auch vermittelt des Unterrichtens erziehen; wir bilden die Schärfe der Sinne, die Beobachtungsfähigkeit, das Gedächtnis; wir gewöhnen das Kind zur logischen Disziplinierung seiner Gedankengänge; wir wecken und fördern die intellektuellen Gaben und wissen, daß wir dabei auch auf den Willen und das Gemüt des Schülers einwirken und so lenkenden Einfluß gewinnen auf seine Charakterentwicklung.

Mit dem Worte „Erziehungstätigkeit“ möchten wir jedoch die unmittelbare und direkte Willens- und Gemütsbildung bezeichnen.

Unsere Arbeit strebt bekanntlich zwei Ziele zugleich an: der Lehrer will dem Kinde bestimmte

Wissensinhalte vermitteln, von denen er sich verspricht, sie seien für den zukünftigen erwachsenen Bürger notwendig und für ihn nützlich. Das Kind soll sie sich aneignen und damit operieren können; und er will Charaktere erziehen, die sich später trotz ihrer Eigenart in die Gemeinschaft der Erwachsenen einfügen können.

Die erstgenannte Aufgabe ist die leichtere. Die andere ist nicht nur die schwierigere, sie ist auch die wichtigere. Denn reiches Wissen und dessen Verwendung beglücken nur dann, wenn sie von dem Fundamente eines gediegenen Charakters ausstrahlen. Ist im Gegenteil die charakterliche Basis eines Menschen zweifelhaft, dann wirkt sein Wissen oft unheilvoll, weil es zu gemeinschaftsfeindlichen Zwecken verwendet wird.

Es wäre nun zu untersuchen, weshalb die Schule je länger desto mehr ihr Augenmerk der Erziehung